

LEENA PENTTINEN, TERHI SKANIAKOS, MARJATTA LAIRIO & JENNI UKKONEN

KORKEAKOULUOPISKELUN PEDAGOGINEN TYÖELÄMÄHORISONTTI

MITEN TYÖELÄMÄORIENTAATIOTA VOIDAAN TUKEA KOULUTUKSEN AIKANA?



”Työelämäorientaation vahvistamisella koko opiskelun ajan ja sitä kautta tietojen, taitojen ja valmiuksien kehittymisellä on merkitystä yksilön koko elämään. Opiskelun mielekkäät työelämäyhteydet kytkeytyvät elämänkokonaisuuteen ja viime kädessä on kyse laajasti opiskelijan hyvinvoinnin tukemisesta”, perustelevat kirjoittajat työelämähorisontin kytkemistä opiskeluun lähtien henkilökohtaisista hops-prosesseista.

KOSKAAN AIEMMIN TULEVAISUUS ei ole näytettyynyt niin epävarmalla kuin tällä hetkellä, väittää Barnett (2004) pohtiessaan korkeakouluopiskelun haasteita 2000-luvulla. Hän esittää ajassa elävän kaksitahoista epävarmuutta. Toisaalta työmarkkinoiden nopeat muutokset ja ennustamattomuus ja globalisaatio tuovat rakenteellista epävarmuutta elämänsuunnitteluun, toisaalta epävarmuutta esiintyy yksilöllisinä identiteettikysymyksinä omista toiveista ja odotuksista. Tulevaisuuden työelämään orientoituminen tarkoittaa valmistautumista elämään epävarmuudessa ja ennustamattomuudessa.

Koulutuspoliittisena tavoitteena taas on nähty nuorten joustava ja saumaton siirtyminen eri organisaatioiden välillä sekä työurien pidentäminen.

Opintojen sujuvuuden takaamiseksi on korostettu laadukkaan opetuksen ja tavoitteellisen opinto-ohjauksen tärkeyttä ja tässä yhteydessä on puhuttu niin joustavista siirtymistä koulutusasteelta toiselle kuin ohjauksellisesta jatkumosta. (OPM 2010.) Tämän artikkelin yhtenä tavoitteena on tuoda korkeakoulu-pedagogiikan ja -ohjauksen tutkimusten näkökulmia sekä tutkimus- että koulutuspoliittiseen keskusteluun. Työelämäorientaation tukeminen koulutuksen aikana pitää sisällään monia kriittisiä kysymyksiä pedagogisista ja ohjauksellisista ratkaisuista sekä siitä, mitä työelämäorientaatiolla tarkoitetaan.

Ohjauksen kysymykset liittyvät laajasti erilaisten elämänsuunnitteluun siirtymien tarkasteluun. Siirtymät koulutusasteelta toiselle ja opiskelusta työelämään ovat

aikaisempaa epävarmempia ja ajallisesti pidempiä. Siirtymät eivät myöskään välttämättä sijoitu tiettyyn ikävaiheeseen vaan koulutus-, ura- ja elämänsuunnittelusta on tullut jatkuva prosessi kertaluontoisten valintojen sijasta. Myös ohjauksessa on alettu korostaa kokonaisvaltaista ja elinikäistä näkökulmaa (OECD 2004). Elämänsuunnittelun monimuotoistumisen myötä ohjauksen kehittäminen edellyttää ohjauksen merkityksen pohtimista elämän siirtymävaiheiden, kuten opintojen aloittamisen ja työelämään siirtymisen suuntaamisessa ja tukemisessa. Aiemmin työelämään siirryttiin lineaarisesti yhden muodollisen kelpoisuuden antavan koulutuksen kautta, mutta nykyisin ohjauksessa korostetaan kykyä suunnistaa erilaisten kokemusten ja siirtymämahdollisuuksien tietoisien reflektoinnin kautta. Opintopolulla merkittävien siirtymien reflektioimattomuus voi näkyä mm. väärinä valintoina, opintojen pitkittymisenä ja keskeyttämisenä, sijoittumisena koulutusta vastamaattomiin työtehtäviin ja jopa työttömyytenä ja tätä kautta syrjäytymisenä. Savickas ym. (2009) puhuvat jopa uraohjauksen kriisistä, jossa nykyiset ohjausmallit ja metodit ovat riittämättömiä vastaamaan tämän ajan työelämän vaatimuksiin.

Tämän artikkelin tavoitteena on 1) jäsentää työelämäorientaation rakentumiseen liittyviä piirteitä opiskelijan näkökulmasta sekä 2) paikantaa pedagogisia ja ohjauksen keinoja tukea opiskelijoiden työelämäorientaatiota opintojen aikana. Tarkastelumme pohjautuu viimeaikaiseen uraohjausteoreettiseen kirjallisuuteen ja korkeakoulupedagogiseen tutkimukseen. Esittelemme näiden pohjalta hahmottelemamme korkeakouluopintojen pedagogisen työelämähorisontin mallin, joka on syntynyt teoreettista ja empiiristä tutkimuskirjallisuutta integroivan tarkastelun tuloksena. Mallissa kuvataan työelämäorientaation tukemista sekä opiskelijan yksilöperspektiivistä että korkeakoulutuksen pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta.

OPINTOPOLUN TYÖELÄMÄN TULEVAISUUSKYSYMYKSET

Viimeaikaisessa uraohjauskeskustelussa keskeiseksi näkökulmaksi on nostettu elämänsuunnittelun kokonaisvaltaisuus, johon korkeakouluopiskelijal-

la kuuluu olennaisesti myös työelämäorientaatio. Työelämäorientaation käsitteen avulla haluamme kuvata ja jäsentää koulutuksen aikana rakennettavaa suhdetta työelämään (vrt. Manninen & Luukannel 2002, 5). Kokonaisvaltainen näkökulma korostaa sitä, että korkeakoulutusta ei tule nähdä työelämästä erillisenä, vaan työelämäorientaation jäsentäminen tulisi sisältyä osaksi opintoja näkökulmana, asenteena, tietoina, taitoina ja valmiuksina. Tässä mielessä lähestymistavassamme korostuu holistinen lähtökohta yksilölliseen työelämäorientaatioon: se ei ole vain yksi tai erillinen osa opintojen ohjausta tai itse opiskelua, vaan työhön orientoiva asenne ja näkökulma, joka ulottuu kaikkeen pedagogiseen toimintaan (McCash 2006).

Yksilön oma tulevaisuusorientaatio tulee Savickasin (2005, 52) mukaan olla lähtökohtana elämänuran suunnittelun tukemiselle. Korkeakouluopiskelijan tulevaisuusorientaatio pohjautuu niihin kysymyksiin, jotka häntä askarruttavat hänen suunnitellessaan omaa opintojaan ja tulevaa työelämää. Savickas esittää, että tulevaisuus-kysymykset ovat ympäristön aikaansaamia. Ympäröivä yhteiskunta saa opiskelijan kysymään itseltään erilaisia työelämään liittyviä kysymyksiä, jotka hänen on ratkaistava mielekkään elämän rakentamiseksi. Tulevaisuuteen liittyvät pohdinnat sisältävät kysymyksiä omista mahdollisuuksista, mutta myös siitä, miten omaan tulevaisuuteen voi vaikuttaa. Pohdinnat sisältävät myös omien toiveiden jäsentämistä sekä arvioita kyvystä saavuttaa haluamansa. Vastausten löytäminen vahvistaa opiskelun ja tulevaisuuden suunnittelun mielekkyyttä. (Savickas 2005.) Työelämäorientaation tukeminen voidaan siten nähdä osana opiskelijan mielekkään elämän rakentamisen tukemista.

Tulevaisuuteen liittyvät kysymykset konkretisoituvat tulevaan työelämään ja ovat läsnä jo opintojen aloitusvaiheessa, kuten Jyväskylän yliopistossa toteutetussa opiskelijakyselyssä havaittiin. Samassa tutkimuksessa todettiin, että opintojen päätösvaiheessa olevista vastaajista yli 70 prosenttia kertoi pohtineensa tulevaan työuraan liittyviä kysymyksiä vähintään paljon. (Lairio ym. 2007, 86; 90–91.) Opiskelijoita askarruttivat yksilölliset identiteettipohdinnat omista taipumuksista ja kiinnostuksista. Valmistumisvai-

heessa opiskelijat kertoivat epävarmuudesta ja omista tulevaisuuden toiveistaan, mikä konkretisoitui kysymyksinä koulutuslavalinnan soveltuvuudesta itselle.

Koulutukseen liittyvät kysymykset kohdistuivat toisaalta koulutuksen antamiin kvalifikaatioihin ja työelämäkompetensseihin, toisaalta epävarmuuteen koulutusalan tehtäväkentästä työmarkkinoilla. Opintojen eri vaiheissa toistuivat kysymykset ”mihin työtehtäviin koulutukseni valmistaa” ja ”ovatko koulutuksessa opitut asiat käyttökelpoisia työelämässä”. Pohdintoissa esiintyi arvostelua koulutuksen antamia valmiuksia kohtaan, mutta myös yksilöllisempää epävarmuutta koulutuksen aikana hankituista ja omaksutuista työelämätaidoista. Opiskelijoita askarruttivat myös työmarkkinoiden mahdollisuusrakenteet. Niissä kannettiin huolta työpaikan saamisen lisäksi myös työllistymisen mielekkyydestä, ja työllistymisestä omaa osaamista ja koulutusta vastaaviin työtehtäviin. (Lairio ym. 2007.) Näitä työelämäpohdintoja voidaan jäsentää Savickasin (2005) kuvaamina tulevaisuuskysymyksinä, joita kokemukset korkeakouluopiskelujen aikana saavat opiskelijan esittämään itselleen, koulutukselleen ja työelämälle.

Korkeakouluopiskeluun liittyviin identiteettipohdintoihin on kiinnitetty huomiota laajemminkin eri tutkimuksissa. Identiteettien ja toimintatapojen uudelleen arviointi kuuluu yliopisto-opintojen aloittamiseen ja siirtymiseen uudenlaiseen toimintaympäristöön. Siirtymävaiheessa on suuri tarve kuulua johonkin, samastua toisiin ja neuvotella uudesta identiteetistä yliopisto-opiskelijana (Wilcox ym. 2005). Yliopisto-opintojen aikana rakennetaan persoonallista opiskelijaidentiteettiä, akateemista ja ammatillista identiteettiä sekä valmistaudutaan tulevaan työelämään. Kouvo ym. (2009, 444–451) havaitsivat, että opiskelijoiden identiteettipohdintoihin sisältyy paljon henkilökohtaiseen kasvuun, itsenäistymiseen ja aikuistumiseen, mutta myös ammatilliseen ja akateemiseen identiteettiin liittyviä kysymyksiä, sekä opiskeluajan jäsentämistä vapaana vaiheena ennen aikuistumista. Ammatillisen identiteettityön osalta opiskelijat pohtivat koulutuksen työelämärelevanssia sekä tehtyjen valintojen ja koulutusalan soveltuvuutta. Lisäksi opiskelijoita askarruttaa sosiaalisten suhteiden rakentaminen. Erilaisia kysymyksiä pohditaan

myös suhteessa vertaisryhmään eli omiin opiskelutovereihin. (Kouvo ym. 2009, 444–451.)

Koulutusjärjestelmän ja työelämän muutokset näkyvät siinä, että työhön liittyviä identiteettejä rakennetaan työelämän lisääntyvien joustavuus- ja osaamisvaatimusten paineessa. Työidentiteetin ongelmat heijastuvat yksilöiden hyvinvointiin ja sitä kautta jaksamiseen. Parhaimmillaan koulutus valmistaa opiskelijoita liikkumaan erilaisissa yhteisöissä (Johansson ym. 2008, 220). Nykyään akateeminen identiteetti voi kuitenkin näyttäytyä epävarmana, tilapäisenä ja riskialttiina (Archerin 2008, 401). Toisaalta yksilöt voivat uusien identiteettien omaksumisen sijaan rikastuttaa jo olemassa olevaa identiteettiään, yhdistää useita identiteettejä tai käyttää jotakin identiteettiä tilapäisesti (Pratt ym. 2006, 256). Opetushenkilökunnalla voi olla merkittävä rooli identiteetin rakennusprosesseissa. Tutkimusten mukaan opiskelijoille kehittyi oppimiselle otollinen identiteetti, jos he kokivat opettajien osoittavan sympatiaa sekä henkilökohtaista mielenkiintoa opiskelijoiden hyvinvointia kohtaan, ja antavan hyväksyvää palautetta (Gallacher ym. 2002; Harrison 2008, 253–254).

Lairion ym. (2007) havaitsemat koulutukselle esitetyt kysymykset eivät ole yllättäviä aiemman tutkimuksen perusteella. Työnantajien odotusten ja koulutuksen välillä on todettu olevan ristiriitoja eikä koulutuksen koeta tuottavan kovinkaan hyvin työelämätaitoja (Kivinen ym. 2002). Näyttää myös siltä, että akateeminen koulutus tuottaa tutkinnon, mutta taidot opitaan vasta työelämässä (Tynjälä ym. 2004). Myös opiskelijoiden työelämään liittyvät odotukset ovat usein epämääräisiä eikä heillä välttämättä ole strategioita suunnitella omaa työuraansa ja tulevaisuuttaan (Buchman 1998).

Työmarkkinoihin liittyvät kysymykset heijastavat sellaisia laajempia yhteiskunnallisia muutoksia, joita monet tukijat ovat tuoneet esille työelämän tarkasteluissaan (Sennett 2002; Amundson 2005; Julkunen 2008). Aikaisemmin työurat ja -paikat olivat selkeämpiä ja ohjauksessa yksilöille pyrittiin löytämään juuri hänelle sopiva ammatti ja työ. Uralla viitattiin nousujohteiseen kehittymiseen työssä tai asemassa. Tämän päivän työelämässä taloudellinen epävakaus, työhön liittyvien siirtymien lisääntyminen ja jatkuva

kouluttautumisen tarve lisäävät muutoksia työuralla (Barnett 2004). Vaikka suomalaisten koulutustaso on noussut viime vuosikymmenien aikana rajusti, samalla erilaiset työelämään liittyvät riskit ovat kasvaneet. Kouluttautumisen, kiristyvän kilpailun ja liikkuvuuden lisääntymisen takia yksilöltä odotetaan joustavuutta ja mukautumista, mistä juontuu myös yksilöllistymisen pakko. Yksilöiden elämänsäntään vaikuttavat monet tekijät, mikä lisää myös yksilöllisiä riskejä.

Elämässä kohdataan muutoksia myös toimeentulo- ja elämäntapojen muuttamisessa, työuran aikana tapahtuu useita siirtymiä koulutuksen ja työelämän välillä. Menestyksen kriteerinä onkin joustavuus siirtymien välillä (työsuhteesta toiseen, koulutuksen ja työn välillä), ei enää yhtenäinen tai nousujohteinen työura. Toisaalta on mahdollista nähdä yksilö aktiivisena toimijana, joka voi vaikuttaa omassa elämässään tapahtuviin muutoksiin. (Suikkanen ym. 2001, 167–178.) Nämä kaikki heijastuvat myös korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiin omasta tulevaisuudestaan työmarkkinoilla.

TYÖELÄMÄORIENTAATION RAKENTUMINEN

Yksilön toimintakykyisyyden tukeminen työelämän muutoksissa näyttäytyy yhtenä suurimmista uraohjauksen haasteista. Yhteiskunnallisten muutosten myötä ohjausteorioissa on siirrytty yksilöä korostavista psykologisista lähestymistavoista (esimerkiksi Super 1990) lähemmäksi sosiaalista ja kulttuuriset kontekstit huomioivaa ohjausta. Nykykeskustelussa korostetaan eri elämäntilanteiden huomioon ottamista urasuunnittelussa (Bright ym. 2005; Peruniak 2008). Siirtymä psykologisesta sosiaaliseen lähestymistapaan ei tarkoita sitä, ettei yksilön näkökulmalla tai identiteetin rakentumisella nähtäisi olevan merkitystä, vaan se tarkoittaa huomion kiinnittämistä yksilöllisen ja sosiaalisen vuoropuheluun.

Näitä näkökulmia yhdistävän Savickasin (2005) uran rakennusteorian mukaan urat eivät kehity itses-

tään, ne rakentuvat, kun yksilöt tekevät minäkuvaansa vastaavia valintoja ja konkretisoivat tavoitteitaan työelämässä. Uralla Savickas tarkoittaa subjektiivista rakennelmaa, joka hyödyntää henkilökohtaisia merkityksiä, muistoja, nykyisiä kokemuksia ja tulevaisuuden toiveita kutomalla ne työelämää mallintavaksi elämän teemaksi ja sitä kuvaavaksi tarinaksi. Kysymys on ympäristön muutoksiin reagoimisen joustavuudesta ja mukautumisen prosessista. Työura pitää sisällään siirtymiä, joita nykyisessä tilanteessa voi olla useita. (Savickas 2005.)

Koska uraohjausta (*career guidance*) ei enää käsitellä muusta ohjauksesta erillisenä ja rajattuna alueena, on työelämään liittyvät näkökulmat otettava huomioon laajemmalla ohjauksellisella ja opetuksellisella kontekstilla (Vuorinen & Watts 2010). Tämän näkökulman hahmottaminen on kuitenkin vaikeaa ilman itse ilmiön kuvaamista. Työelämäorientaatio on käsite, jonka avulla jäsenämme työtä ja työelämää koskevaa ohjauksellista lähestymistapaa korkeakoulutuksessa. Se rakentuu kolmesta osa-alueesta: yksilöllinen työelämäsuhte, työelämä tiedot ja -taidot, ja työllistymisvalmiudet. Jäsenystä voidaan käyttää apuna silloin, kun tuotetaan erilaisia ohjauksellisia tekoja koulutuksessa ja opiskelijan opintopolulla. Se on kuitenkin myös itsessään väline, jonka avulla opiskelijan on mahdollista ymmärtää ilmiön moni-

naisuus ja rakentaa omaa työelämäorientaatiotaan.

Työelämäsuhteella viitataan yksilön käsityksiin ja kokemuksiin työstä ja työelämästä. Se, mitä tiedämme ja ajattelemme työstä, rakentuu sosiaalisuuden, kasvatuksen ja elämäntilanteiden kautta.

Esimerkiksi käsitys työmarkkinoista ja ammanteista syntyy aluksi omassa perheessä ja lähipiirissä. Yksilön ymmärrys siitä, mitä ja millaista työ on voi vaihdella suuresti. Vastaavasti yksilölle muodostuu henkilökohtaisia arvostuksia siitä, minkälainen on ”hyvä”

”MALLISSA HAHMOTAMME, KUINKA TYÖELÄMÄORIENTAATION TUKEMINEN VOIDAAN SISÄLLETTÄÄ OSAKSI KORKEAKOULUOPINTOJA.”

tai mielekäs työ. Kaikkeen vaikuttaa myös tieto, jota saamme esimerkiksi omien työkokemusten, koulutuksen ja ystävien kautta, sekä mediasta. Samankaltaista näkökulmaa edustaa käsitys subjektiivisesta urasta (*subjective career*). (Horn 2009.)

Työelämä tiedot ja -taidot viittaavat opiskelijan osaamiseen ja asiantuntijuuteen, joiden yleisesti ymmärretään olevan koulutuksen tärkein anti. Tämä kategoria voidaan jakaa ns. yleisiin ja alaspesifeihin taitoihin. Ensinnä mainittuja on englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa kutsuttu lukuisilla eri nimillä, joista parhaiten tunnetaan yleisten taitojen (*generic skills*) lisäksi siirrettävät taidot (*transferable skills*), ydintaidot (*core skills*) (Barrie & Prosser 2004; Asister 1995; Bridges 1994; Bennett ym. 1999). Määritelmät ovat joko laajempia tai suppeampia, mutta perusajatuksena on, että näitä taitoja voidaan soveltaa työssä asiantuntijuuden alueesta riippumatta.

Useimmiten yleisten taitojen katsotaan pitävän sisällään esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, kielitaitoa tai ongelmanratkaisutaitoa. Yleisiä tietoja ja -taitoja voi oppia monenlaisissa aktiviteeteissa harrastuksista työkokemukseen. Tästä näkökulmasta myös omaan alaan kuulumaton työkokemus on merkityksellistä ja relevanttia. Yleisten taitojen lisäksi tähän kategoriaan kuuluvat omaa asiantuntijuutta ja osaamista määrittävät alaspesifit tiedot ja taidot. Näillä viitataan siihen erityisosaamiseen, jota koulutuksen tulisi tuottaa. Koulutukseen liittyvillä valinnoilla, esimerkiksi pää- ja sivuaineilla, on vaikutusta oman asiantuntijuuden rakentumiselle. Merkityksellisiä voivat olla myös aikaisemmat opinnot ja työkokemus, jotka kuuluvat asiantuntijuusalueelle.

Kolmannen työelämäorientaation osa-alueen muodostavat työllistymisvalmiudet. Tässä kategoriassa ei ole kysymys ainoastaan siitä, miten opitaan tekemään erilaisia työnhakuun liittyviä dokumentteja, kuten cv tai työhakemus. Valmiudet sisältävät laajemmin tietoa ja käsityksiä työllistymisestä ja esimerkiksi työelämän eri sektoreista. Työllistymiseen liittyy myös kyky nähdä mahdollisuuksia työmarkkinoilla: kuinka voi työllistyä ja päästä haluamalleen alalle. Tälle alueelle kuuluu myös kyky tunnistaa omaa osaamista ja asiantuntijuutta vastaavia työtehtäviä. Työllistymisvalmiuksia ovat myös erilaiset

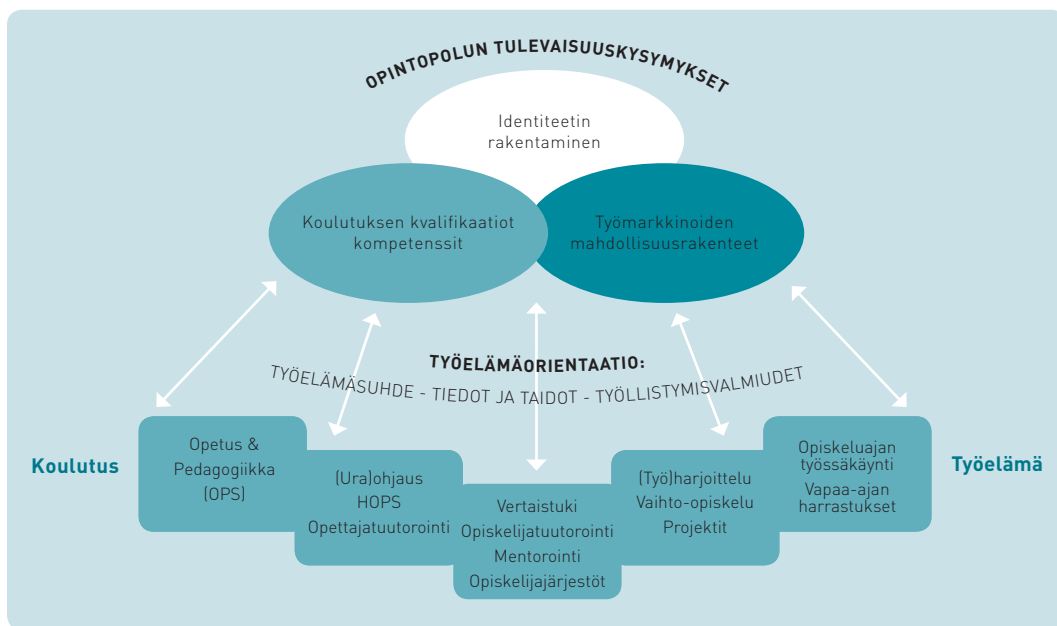
työnhaun keinot, joista tärkeimmäksi usein nostetaan kontaktiverkoston hyödyntäminen. Työllistymisvalmiuksia lähellä on tutkimuksessa ja koulutuksessa käytetty employability -käsite ja siihen liittyvä keskustelu korkeakouluopiskelijoiden työllistyvyyden tukemisesta. (ks. Watts 2006).

PEDAGOGINEN TYÖELÄMÄHORIZONTTI

Yksilöllinen työelämäorientaatio rakentuu korkeakouluopintojen aikana sosiaalisina kokemuksina. Hodkinson ja Sparkes (1997) käyttävät toimintahorisontin (*horizons for action*) käsitettä kuvaamaan yksilön valintojen tekemisen suhdetta sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Yksilölliset valinnat ovat siten aina sidoksissa kontekstiin. Toimintahorisontti on alue, jossa toiminta ja päätöksenteko tapahtuvat. Se pitää sisällään käsitykset ja näkemykset itsestä ja ympäröivästä maailmasta. Se, mitä voidaan nähdä ja valita, riippuu toimintahorisontista. Tämä puolestaan on yhteydessä yksilön lähtötilanteeseen, johon sisältyvät toisiinsa limittyneinä habitus, koulutus ja vallitseva työmarkkinatilanne.

Teoriassa yhdistyvät yksilölliset preferenssit ja työmarkkinoiden mahdollisuusrakenteet ja onnekkaita sattumat, jotka kaikki vaikuttavat päätöksentekoon. Toimintahorisontin käsite avaa näkemään sitä, kuinka korkeakouluopintojen aikana saadut työelämäkokemukset muodostavat yksilöllisten valintojen mahdollisuusrakenteen. Sovellamme käsitettä pohjana pedagogisen työelämähorisontin mallissa (kuvio 1). Malli kuvaa opiskelijan työelämäorientaation rakentumista suhteessa koulutuksen ja työelämän konteksteihin. Nämä kontekstit voidaan nähdä pedagogisina ja ohjauksellisina mahdollisuuksina tukea opiskelijan työelämäorientaatiota.

Mallissa hahmotamme, kuinka työelämäorientaation tukeminen voidaan sisällyttää osaksi korkeakouluopintoja. Sitä voidaan tarkastella pedagogisesti opiskeluohjelman, opetussuunnitelmien, opintojaksojen tai kurssien tasolla. Pedagogisen työelämähorisontin avulla voidaan jäsentää yksittäisten opettajien, uraohjaajien tai työpaikkaohjaajien roolia ja tehtäviä niin opiskelijan työelämäsuhteen kuin työelämätehtävien ja -taitojen sekä valmiuksien kehittymisen tukemisessa.



Kuvio 1. Korkeakouluopintojen pedagoginen työelämähorisontti

Tavoitteena ei kuitenkaan ole korostaa tehtävien eriytymistä vaan osoittaa pedagogisten ratkaisujen leikkauspintoja ja kokonaisuuden rakentumista. Esimerkiksi yksittäisillä kursseilla voi olla erilaisia tavoitteita ja sisältöjä, mutta kokonaisuutena ne antavat pohjan tietyn alan asiantuntijuudelle. Samalla uraohjauksella voidaan tukea yksilöllisen työelämäsuhteen rakentamista ja opinto- ja työuran suunnittelua. Opetuksessa voidaan myös soveltaa työelämäorientaatiota vahvistavaa pedagogiikkaa. Lisäksi opintoihin sisältyvät harjoittelut mahdollistavat oman työelämäorientaation pohdiskelun. Myös vertaistuen muotoja, esimerkiksi mentorointia, voidaan hyödyntää

Työelämäorientaation pohja rakentuu opintopolun yksilöllisistä tulevaisuuskytymyksistä, joihin opiskelijat hakevat vastauksia. Savickasin (2005) mukaan mielekkäät ratkaisut vahvistavat yksilön elämäntilannetta. Vastausten löytäminen työelämään liittyviin pohdintoihin voidaan nähdä keskeisenä työelämäorientaation rakentamisessa. Hodginsonin ja Sparkesin (1997) mukaan yksilö tekee ratkaisuja neuvotellen vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Korkeakouluopintojen opetus- ja ohjaustilanteet on siten nähtävissä merkityksellisinä konteksteina yksilöllisen toimintahorisontin laajentajana tai kaventajana.

Viimeaikaisessa ohjaustutkimuksessa on käyty keskustelua urasuunnittelusta kokonaisvaltaisena elämänsuunnitteluna, jossa yksilön työuraan liittyvät valinnat kytkeytyvät hänen muuhun elämäntilanteeseensa. Näkemysten mukaan myös työelämäorientaatiota tukevia pedagogisia ratkaisuja tulee tarkastella kokonaisuutena, jossa pedagogiikalla, uraohjauksella, työharjoittelulla tai opiskelijoiden keskinäisellä vertaistuellalla voidaan kullakin osaltaan tukea opiskelijaa löytämään vastauksia tulevaisuuskytymyksiinsä. Pedagogiikka ja ohjaus voivat auttaa opiskelijaa esittämään uusia kysymyksiä ja laajentamaan omaa yksilöllistä toimintahorisonttiaan. Campbell ja Ungar (2004) esittävätkin, että perinteinen työuravalintoja tukeva ohjaus on ollut staattista ”kuka minä olen” -kysymykseen vastaamista, mutta nykyiset ohjausteoriat korostavat postmodernia neuvottelevaa diskurssia ”millainen haluaisin tulevaisuuteni olevan” -kysymyksineen.

Koulutus- ja työuria ei toisaalta rakenneta hallitun suunnitelmallisesti, vaan prosessi pitää sisällään uuden tutkimista ja uusien mahdollisuuksien näkemistä ja sattumien avaamalla mahdollisuuksilla voi olla merkittävä rooli (Mitchell ym. 1999). Tässä korostuu myös epävarmuuden sietokyky (Blustein 1997).

Pedagogisen työelämähorisontin näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että ohjauksella ja pedagogiikalla voidaan avata opiskelijalle uusia tapoja nähdä oma ammatillinen tulevaisuutensa ja jäsentää omaa työelämäsuhdettaan ja työmarkkinoiden tarjoamia mahdollisuuksia. Mallia voi tarkastella opiskelijan kannalta arvioiden, millaisia kysymyksiä hän esittää omasta tulevaisuudestaan ja miten koulutus- ja työelämäkokemukset tukevat tätä prosessia. Toisaalta mallin avulla voidaan kysyä, miten yksittäisessä koulutuksessa tarjotaan opiskelijalle paikkoja työelämäorientaation rakentamiseen.

PEDAGOGISEN TYÖELÄMÄHORISONTIN KONTEKSTEJA

Viimeikaista suomalaista sekä kansainvälistä tutkimusta tarkasteltaessa voidaan todeta, että korkeakoulutuksessa on jo varsin laajasti kiinnitetty huomiota työelämäorientaatiota tukevan pedagogiikan ja ohjauksen eri osa-alueisiin. Seuraavassa kokoamme tätä työelämähorisontin pedagogista kenttää ja jäsenämme eri kontekstien merkitystä opiskelijan työelämäorientaation tukemisen näkökulmasta. Opiskelijalle avainkysymys on, kuinka kattavasti tarjotaan tukea erilaisten tulevaisuuskysymysten pohdintaan ja oman työelämäorientaation rakentamiseen. Hahmotamme työelämähorisontin kontekstien erityispiirteitä viimeaikaisen korkeakouluopiskelua, opetusta ja ohjausta käsittelevän tutkimuksen näkökulmasta.

Pedagogisessa työelämähorisontissa on osin keinoitekoisesti asetettu ääripäiksi koulutuksen ja työelämän kontekstit. Tarkoituksena ei ole korostaa niiden vastakkaisuutta vaan havainnollistaa paikkoja, joissa opiskelijan työelämäorientaatiota voidaan tukea. Korkeakoulutus on reagoinut perusopetuksessaan monin tavoin työelämäyhteyksien kehittämisen vaatimuksiin. Erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla on merkitystä sille, miten opiskelijat rakentavat oman alansa asiantuntijuusidentiteettiä. Työelämätaitojen ja oppimisen suhteeseen on tutkimuksessakin kiinnitetty huomiota ja kehitetty teoreettisia malleja. Tällaista edustaa mm. integratiivinen pedagogiikka, jonka tavoitteena on opiskelijan asiantuntijuuden kehittäminen luomalla yhteyksiä opiskelijan teoreettisen ja

käytännöllisen tiedon välillä itsesäätely tiedon ja reflektion avulla (Tynjälä 2008; Tynjälä 2010).

Vaikka ohjaus ja opetus on usein kategorisoitu omiksi toimintamuodoikseen, viimeaikainen uraohjuskeskustelu korostaa niiden vuoropuhelua ja sitä, että uraohjaus olisi nähtävä pedagogiikkaa vahvistavana ja täydentävänä työelämäorientaation tukemisen muotona. Uraohjauksesta käytävässä kansainvälisessä keskustelussa on jo pitkään keskusteltu kokonaisvaltaisesta sosiaalisesti rakentuvasta neuvottelevasta elämänsuunnittelusta lineaarisen työuravalintojen sijaan (esimerkiksi Amundson 2006; McCash 2006). Tämä näkyy myös uraohjauksen menetelmistä käytävässä keskustelussa. Ohjaajan rooli nähdään yksilön oman aktiivisen toimijuuden edistäjänä (Van Esbroeck ym. 2005).

Yhtenä tällaisen suuntautumisen esimerkkinä on narratiivisuuden ja elämäntarinoiden kertomisen menetelmien tuominen uraohjaukseen. Narratiivisilla menetelmillä saadaan näkökulmaa yksilöllisten tarinoiden uudelleen muotoiluun, jolloin voidaan ymmärtää omaa kokemusta ja muodostaa uusia strategioita tulevaisuuden suhteen (Reid 2005). Ohjauksen tavoitteena on muuttaa ihmisten odotuksia ja näkemyksiä elämän monimuotoisuudesta ja ennustamattomuudesta ja auttaa heitä paremmin hyväksymään ennakoimattomien muutosten mahdollisuuden (Pryor & Bright 2006). Tällöin myös käytetään hyväksi tulevaisuuden epävarmuutta kehittämällä tapoja tunnistaa eteen tulevia positiivisia mahdollisuuksia urakehityksessä (Bright & Pryor 2005).

Korkeakouluopetuksen resurssina työelämäorientaation tukemisessa voidaan nähdä myös opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus. Vertaisopiskelijoiden rooli voi olla avainasemassa, koska opiskelijoiden keskinäisen vertaistuen on todettu olevan tärkein tukiverkosto opintopolulla (esim. Lairio, Penttinen & Penttilä 2007). Toisaalta Buchman (1998) esittää kriittisen huomion siitä, että vertaistuki voi myös vahvistaa opiskelijoiden keskuudessa pessimismii tai virheellisiä tulevaisuuskuvia. Vertaistukea voidaan kuitenkin hyödyntää ryhmätoiminnassa monin eri tavoin, osana ohjauksellista kokonaisuutta, jolloin kokonaisuus ei rakennu pelkästään vertaistuen varaan. Tuutorointi on työelämäorien-

taation kannalta keskeinen myös tuutoreina toimiville opiskelijoille. Tuutorit esimerkiksi tunnistavat oppineensa yleisiksi työelämätaidoiksi katsottavia taitoja (esimerkiksi vuorovaikutus, esiintyminen) tuutorina toimiessaan.¹

Informaalin vertaistuen myönteisen potentiaalin vahvistaminen ja hyödyntäminen on yksi institutionaalisten ohjauskäytänteiden haasteista ja siihen on kehitetty erilaisia ratkaisuja ryhmäohjauksesta mentorointiin. Mentoroinnista on koettu hyötyä henkilökunnan välisessä vertaistuesssa ja sitä voidaan soveltaa myös opiskelijaryhmiin (esim. Darwin & Palmer 2009). Menetelmällisesti on koekeltu myös paikasta riippumatonta virtuaalista mentorointia (Shrestan ym. 2009).

Työelämäorientaation vahvistamiseen liittyvät myös opiskelijoiden kokemukset työelämästä. Tutustuminen työelämään voi kuulua opintoihin esimerkiksi työharjoittelun muodossa. Harjoittelu luo linkkejä työelämän ja koulutuksen välille ja sen on nähty tukevan valmistujien korkeaa akateemista tasoa ja työllistymistä. Harjoittelulla voidaan nähdä kaksi funktiota: koulutuksen keskellä tapahtuva harjoittelu ja työllistymistä edesauttava, koulutuksen lopussa tapahtuva harjoittelu (Bates 2008; Bullock ym 2009; Freestone ym. 2007).

Yleisesti opiskelijoilla näyttäisi olevan hyvin myönteisiä kokemuksia harjoittelusta ja oman osaamisen käyttämisestä. Harjoittelu vahvistaa luottamusta omiin taitoihin sekä myönteisiä tulevaisuusodotuksia. (Bates 2008; Bullock ym. 2009). Toisaalta harjoittelun ohjaukseen liittyy haasteita niin opiskelijan odotusten kuin korkeakoulun ja työelämän toimijoiden yhteistyön kehittämisessä (Freestone ym. 2007). Grubb & Lazerson (2005) esittävät, että korkeakoulutettujen heikkoja työelämävalmiuksia voitaisiin kehittää integroimalla harjoittelua läpikotaisemmin yliopistoihin, ja lisäämällä työharjoittelupaikoilla, yhteistoiminnallisella opetuksella ym. työhön perustuvaa oppimista

tukevaa pedagogiikkaa. Keskusteltaessa harjoittelusta työelämävalmiuksien oppimisessa olisi siten samanaikaisesti tarkasteltava koulutuksen pedagogisia ratkaisuja kokonaisuutena.

Työelämäkokemuksia saadaan myös koulutuksen ulkopuolelta ja koulutuspoliittisesti on käyty välillä ristiriitaistakin keskustelua opintojen aikaisesta työssäkäynnistä. Suurimmat syyt työssäkäyntiin ovat toimeentulon parantaminen ja haluttomuus ottaa opintolainaa (Berndtson 2004, 37). Opintopoliittiseen keskusteluun opiskelijoiden työssäkäynti on noussut kahdesta syystä: se on määrällisesti lisääntynyt viimeisten vuosikymmenien aikana, ja se on nähty opintoja pitkittävänä tekijänä. On kuitenkin to-

dettu, että työnteko lisää

”TYÖELÄMÄORIENTAATION VAHVISTAMISEEN LIITTYVÄT MYÖS OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET TYÖELÄMÄSTÄ.”

motivaatiota omaa opiskelualaa kohtaan ja kohtuullinen työssäkäynti voi olla jopa opintojen sujuvan etenemisen kannalta hyväksi (Kurri 2006; Merenluoto 2005; Viuhko 2006). Työelämäkokemus voidaan nähdä tärkeänä työelämävalmiuksia lisäävänä, opiskelukykyyn vaikuttavana ja akateemisen itsetunnon puutteita korjaavana tekijänä. Opiskeluaikainen työssäkäynti myös lisää opiskelijan työmarkkinavalmiuksia ja saatu työkokemus luo perustan työllistymiselle (Kurri 2006). Työnantajat pitävät työnhakijan aiempaa työkokemusta tärkeänä, koska työntekijän palkkaaminen on aina eräänlainen riskisijoitus (Salas-Velasco 2007, 349).

TYÖELÄMÄORIENTAATION TUKEMINEN KOKONAISVALTAISTA

Empiiriset tutkimukset antavat viitteitä, että korkeakoulutuksessa on keinoja hyödyntää koulutuksen puitteissa toteutettavat työelämään tutustumiset ja harjoittelut. Kuitenkin myös koulutukseen kuulumaan työskentely voisi integroitua opintoihin entistä paremmin. Työelämäorientoitunut hops (tai joku muu opiskelutavoite), jonka tavoitteiden saavuttamisessa reflektiolla on keskeinen merkitys, voisi rakentua kokonaisvaltaisesti opiskelijan tiedoista ja

taidoista, joita hän on voinut saada myös formaalin koulutuksen ulkopuolella.

Reflektio on pedagogisen toimintahorisontin mallissa avainasemassa, kun jäsenetään, millaisiin työelämäorientaation kysymyksiin eri kontekstit kytkeytyvät, ja miten luodaan pedagogisesti ja ohjauksellisesti paikkoja, joissa opiskelijan reflektio mahdollistetaan. Sinänsä ajatus ei ole uusi. Reflektion merkitys on korostunut kaikissa viimeisten vuosikymmenien oppimisteoreettisissa keskusteluissa, niin kognitiivisessa, kokemuksellisessa kuin konstruktivistisessäkin (Boud ym. 1985; Kolb 1984; Mezirow 1990; von Wright 1992).

Reflektion näkökulmasta pedagogisen työelämähorisontin eri kontekstit voidaan nähdä myös laajemmin paikkoina, joissa neuvotellaan identiteettistä ja rakennetaan sosiaalisia suhteita. Näitä neuvottelua voidaan tarkastella Beachin (2003) merkittävän siirtymän (*consequential transition*) käsitteen avulla. Hän määrittelee siirtymän muutoksena yksilön ja sosiaalisen ympäristön suhteessa. Merkittäväksi ja seuraamukselliseksi siirtymä tulee, kun yksilö tietoisesti reflektoi ja muuttaa käsityksiään itsestään sekä suhteestaan ympäröivään yhteisöön. Opiskelijan siirtymissä kohti työelämää on merkityksellistä se, miten hän rakentaa omaa identiteettiään ja näkee itsensä suhteessa opiskeluyhteisöönsä sekä työmarkkinoihin. Tietoa rakennetaan ja muokataan uudelleen siirtymävaiheiden aikana reflektion avulla. Reflektio mahdollistamiseksi koulutuksen tulisi tukea identiteetin rakentamista sekä muutoksena yksilössä itsessään että hänen sosiaalisissa suhteissaan ja kasvamisessaan uudenlaista tietoa ja osaamista hallitsevaksi yksilöksi. Merkittäviin siirtymiin sisältyy identiteetin muutos ja niiden luonne on tällöin kehityksellinen. Myös työelämäorientaation tukemisessa siirtymien merkittävyys voidaan nähdä keskeisenä tavoitteena.

Yliopisto-opiskelussa merkittävien siirtymien reflektioimattomuus näyttäytyy mm. väärinä valintoina, opintojen pitkittymisenä ja keskeytymisenä, sijoittumisena koulutusta vastaamattomiin työtehtäviin ja jopa työttömyytenä ja tätä kautta syrjäytymisenä (Lairio ym. 2007, 76–77). Reflektion mahdollistaminen on siten pedagoginen ydinkysymys. Voidaan kysyä, miten eri tilanteissa reflektiota tuetaan ja mah-

dollistetaan siirtymien merkittävyys. Pedagoginen työelämähorisontti kiinnittää huomiota kontekstien vaihtelevuuteen ja erilaisiin luonteesiin. Osa merkittävistä siirtymistä voi tapahtua konteksteissa, jotka jäävät vähemmälle pedagogiselle huomiolle, vaikka ne voivat olla yksilölle merkittäviä. Esimerkiksi opintojen aikaisella työssäkäynnillä voi olla itse opintoja suurempi vaikutus opiskelijan työllistymiselle, mutta opintojen aikaisen työskentelyn merkitykset voivat jäädä huomioimatta ja reflektioimatta koulutuksessa.

Pedagogisen työelämähorisontin malli kytkeytyy myös kansainväliseen uraohjauskeskusteluun. Julia Horn (2009) käyttää urakasvatuksen (*careers education*) käsitettä kuvaamaan korkeakouluopiskelijan työelämäorientaation tukemista. Hänen mukaansa tavoitteena on kehittää opiskelijan ymmärrystä oman työuransa merkityksestä: tämä edellyttää yksilöllisen urakäsityksen luomista ja sellaisten taitojen, tietojen ja kokemusten hankkimista, jotka vastaavat yksilön omia tavoitteita sekä koulutuksen jälkeisen työelämän odotuksia.

Urakäsitystä tukevaa toimintaa ei kuitenkaan tule nähdä jonkun tietyn työmarkkina-alueen tai taloudellisen tavoitteen suuntaisena, vaan sen avulla opiskelija hankkii kriittisen ja analyttisen ajattelun välineitä elinympäristönsä ja työn määrittämiseksi omassa elämässään. Tämä on linjassa sosiologisten teorioiden mukaisen käsityksen kanssa subjektin toimijuudesta ja valtautumisesta ohjauksen tavoitteena (Usher & Edwards 2005; Amundson 2005). Pedagogisessa työelämähorisontissa korostuukin ohjauksen perusajatus siitä, että valmiiden tai ”oikeiden” ratkaisujen tarjoamisen sijaan pyritään löytämään työelämää lähestyviä ohjauksen ja pedagogiikan malleja, joissa ohjaajat ja opettajat fasilitoivat opiskelijan mahdollisuuksia löytää itse ratkaisut aktiivisena toimijana (Esbroeck ym. 2005). Horn (2009) käyttää tästä käsitettä ”uratietoinen tutkinto” kuvaamaan koulutusta, jossa kannustetaan opiskelijoita eri tavoin kontekstualisoimaan tutkintoaan suhteessa työelämään ja uraan.

Opiskelijalähtöisesti työelämäorientaatio tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti osana sekä koko opin-
topolkua että opiskelijan elämää. Opinnoissa sen kytkentä opintojen kokonaissuunnitteluun ja asian-

tuntijaksi kasvamiseen tulisi tapahtua heti opiskeluprosessin alusta alkaen (Penttilä 2009, 65). Tämä mahdollistuu sisällyttämällä työelämäorientaatio esimerkiksi rakenteellisesti jo olemassa oleviin, henkilökohtaistaviin hops-prosesseihin ja ottamalla tämä näkökulma huomioon opetettavissa kokonaisuuksissa ja kursseilla.

Työelämäorientaation vahvistamisella ja sitä kautta tietojen, taitojen ja valmiuksien kehittämisellä on merkitystä yksilön elämäkokonaisuudelle. Opiskelun mielekkäät työelämäyhteydet kytkeytyvät elämäkokonaisuuteen ja viime kädessä on kyse laajasti opiskelijan hyvinvoinnin tukemisesta. Savickas ym. (2009) käyttävätkin uraohjauksessa käsitettä elämän suunnittelun prosessi (*life design process*), joka viittaa siihen, että urasuunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon elämän kokonaisuus ja sen eri osa-alueet.

Pedagogisen työelämähorisontin malli pyrkii myös korostamaan työelämäorientaation nivoutumista opiskelijan elämäntilanteeseen ja tulevaisuuden suunnitteluun.

Ohjauksella pyritään kokonaisvaltaisesti rakentamaan opiskelijoiden elämänuraa ja ylläpitämään hyvinvointia ja kykyä toimia niin opinnoissa kuin työelämässäkin. Yksilön hyvinvointi on yksi urasuunnittelua edistävä tekijä, jollei jopa sen edellytys. Tavoitteena voidaan nähdä hyvinvointia edistävän pedagogisen opiskelukulttuurin vahvistaminen. Tätä hyvinvointia voidaan edistää pedagogisessa työelämähorisontissa luomalla mielekkäitä oman asiantuntijaidentiteetin ja työelämäsuhteen rakentamisen sekä tietojen ja taitojen oppimisen paikkoja ja edistämällä opiskelijan valmiuksia siirtymässä koulutuksesta työmarkkinoille.



Leena Penttinen
Kehittämispäällikkö, KT
Ohjauksen ja työelämätaitojen
kehittäminen korkea-asteella
ESR-projekti 2008–2011

Terhi Skaniakos
FT, projektitutkija



Marjatta Lairio
KT, kasvatopsykologian
professori, dekaani

Jenni Ukkonen
KM, harjoittelija

Kirjoittajat työskentelevät Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa.

LÄHTEET

Amundson, N. (2005). The potential impact of global changes in work for career theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5(2), 91–99.

Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 6(1), 3–14.

Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education* 33(4), 385–403.

Assiter, A. (1995). *Transferable skills in higher education*. London: Kogan Page.

Barnett, R. (2004). Learning for and unknown future. *Higher Education Research & Development* 23(3), 247–260.

- Barrie, S.C. & Prosser, M. (2004). Generic graduate attributes: Citizens for an uncertain future. *Higher Education Research & Development* 23(3), 243–246.
- Bates, M. (2008). Work-integrated curricula in university programs. *Higher Education Research & Development* 27(4), 305–317.
- Bennett, N., Dunne, E. & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education* 37, 71–93.
- Beach, K. (2003). Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. Teoksessa Tuomi-Gröhn T. & Engeström Y. (toim.) *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon Boston, 39–62.
- Berndtson, T. (2004). *Opiskelijatutkimus 2003. Opiskelijoiden toimeentulo ja toimeentulon ongelmat*. Kela: Sosiaali- ja terveysturvian katsauksia 65. Helsinki.
- Blustein, D.L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life role. *The Career Development Quarterly* 45(3), 260–274.
- Boud, D. & Keogh, R. & Walker, D. (toim.) (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Bridges, D. (toim.) (1994). *Transferable Skills in Higher Education*, Norwich: University of East Anglia.
- Bright J.E.H., Pryor R.G.L., Wilkenfeld S. & Earl J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5(1), 19–36.
- Buchman, L. (1998). 'Perhaps we're thinking there isn't a career out there for us': A study of undergraduates attitudes to their future prospects. *British Journal of Guidance & Counseling* 26 (3), 417–434.
- Bullock, K., Gould, V., Hejmadi, M. & Lock, G. (2009). Work placement experience: should I stay or should I go? *Higher Education Research & Development* 28(5), 481–494.
- Campbell, C. & Ungar, M. (2004). Constructing a life that works: Part II, an approach to practice. *The Career Development Quarterly* (53), 28–40.
- Darwin, A. & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development* 28(2), 125–136.
- Esbroeck, R. V., Tibos, K. & Zaman, M. (2005). A Dynamic Model of Career Choice Development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5(1), 5–18.
- Freestone, R., Williams, P., Thompson, S. & Trembath, K. (2007). A quantitative approach to assessment of work-based learning outcomes: an urban planning application. *Higher Education Research & Development* 26(4), 347–361.
- Gallacher, J., Crossan, B., Field, J. & Merrill, B. (2002). Learning careers and the social space: exploring the fragile identities of adult returners in the new further education. *International Journal of Lifelong Education* 21(6), 493–509.
- Grubb, W.N. & Lazerson, M. (2005). Vocationalism in higher education: The triumph of the education gospel. *Journal of Higher Education* 76(1), 1–25.
- Harrison, N. (2008). Engaging identities in a regional university classroom. *Higher Education* (56), 241–258.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. (1997). Careerism: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18(1), 29–44.
- Horn, J. (2009). *Careers education and career-informed degree programmes in higher education. A working paper from the Centre for Career Management Skills*, University of Reading. <http://www.reading.ac.uk/web/FILES/ccms/careers_education_final.pdf>. Ladattu 1.10.2010.
- Johansson, K., Kopciwicz, L. & Dahlgren, L.O. (2008). Learning for an unknown context: a comparative case study on some Swedish and Polish political science students' experiences of the transition from university to working life. *Compare* 38(2), 219–231.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosessileista*. Tampere: Vastapaino.
- Kivinen, O., Nurmi, J. & Kanervo, O. (2002). *Maisteriopista työuralle. Suomalaiset korkeakoulutetut eurooppalaisessa vertailussa*. Opetusministeriö.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kouvo, A., Lairio, M. & Puukari S. (2009). Yliopisto-opiskelu osana elämän rakentumista. *Kasvatus* 40 (5), 443–453.
- Kurri, E. (2006). *Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistossa ja niihin vaikuttamisen keinoista*. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs27/2006. Helsinki.
- Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. (2007). Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.). *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 69–106.
- Manninen, J. & Luukannel, S. (2002). *Humanistit työelämäpoluilla. Helsingin yliopistosta valmistuvien humanistien työelämäorientaatio, osaaminen ja työllistyminen*. Helsinki: Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta.
- McCash, P. (2006). We're all career researchers now: breaking open career education and DOTS. *British Journal of Guidance & Counseling* 34(4), 429–449.

- Merenluoto, S. (2005). *Nopeasti maisteriksi – Tutkimus nopeasta valmistumisesta ja valmistujasta*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:204. Turku.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood : a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, K.E., Levin, A.A. & Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development* 77(2), 115–125.
- OECD (2004). *Career Guidance. A handbook for policy makers*. Organisation for economic co-operation and development. The European commission. <<http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>> Ladattu 30.10.2010.
- OPM (2010). *Ei paikoillanne, vaan valmiit, he!* Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010: 11. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Penttilä, J. (2009). *Yliopisto-opiskelijoiden työelämään orientoituminen. Opintosisällöt, uraohjaus ja tulevaisuuskuvat*. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 30/2009.
- Peruniak, G.S. (2008). The promise of quality of life. *Journal of Employment Counseling* 45(2), 50–60.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W. & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: the role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal* 49(2), 235–262.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2006). Counseling chaos: Techniques for counselors. *Journal of Employment counseling* 43 (1), 2–17.
- Reid, H. L. (2005). Narrative and career guidance: Beyond small talk and towards useful dialogue for the 21st century. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (5), 125–136.
- Salas-Velasco, M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education* (54), 333–360.
- Savickas, M.L. (2005). The Theory and practice of career counseling. Teoksessa Brown S. D. & Lent R. W. (toim.) *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 42–70.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* (75), 239–250.
- Sennett, R. (2002). *Työn uusi järjestys – Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Tampere: Vastapaino.
- Super D.E. (1990). A Life-span, life-space approach to career development. Teoksessa Brown, D. (toim.) *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass, 197–261.
- Suikkanen A., Linnakangas, R., Martti, S. & Karjalainen A. (2001). *Siirtymien palkkatyö*. Sitran raportteja 16. Helsinki: Sirta.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. (2004). Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* (3), 130–154.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.). *Luovuus, asiantuntijuus ja oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Usher, R. & Edwards, R.G. (2005). Subjects, networks and positions: Thinking educational guidance differently. *British Journal of Guidance & Counselling* 33(3), 397–410.
- Viuhko, M. (2006). *Opiskelijatutkimus 2006*. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja työssäkäynti. Opetusministeriön julkaisuja 2006:51. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Vuorinen, R. & Watts, A.G. (toim.) (2010). *A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–2010*. The European lifelong guidance policy network. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuksen laitos.
- von Wright, J.(1992). Reflections on reflection. *Learning and Instruction* 2 (1), 59–68.
- Watts, A.G. (2006). *Career Development Learning and Employability*. York: Higher education academy.

VIITTEET

1. Kyseessä on kirjoittajien vuonna 2010 toteuttama Tutor-kysely, jossa oli mukana 20 korkeakoulua.

Artikkeli saapui toimitukseen 23.11.2010. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 11.4.2011.